

opci3n

Revista de Antropologfa, Ciencias de la Comunicaci3n y de la Informaci3n, Filosoffa,
Lingfistica y Semf3tica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnologfa

Afio 34, diciembre 2018 N°

87

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNe: 2477-9385

Dep3sito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Conocimiento social y cultural para una educación escolar en contexto mapuche¹

Daniel Quilaqueo Rapimán
Universidad Católica de Temuco
dquilaq@uct.cl

Resumen

Este artículo presenta conocimientos sociales y culturales mapuche. Considera la cuestión de saber por qué los padres de familia actúan, piensan y sienten, sobre lo que se propone como diálogo de saberes, entre la educación mapuche y la educación escolar. La metodología es cualitativa. Los resultados muestran contenidos educativos en el proceso de socialización de la persona. Se discute que el sistema educativo chileno niega la base epistémica de conocimiento mapuche. Se concluye que la construcción social de conocimiento mapuche presenta incertidumbres y necesita más indagaciones que aporten mayor comprensión y explicación.

Palabras clave: educación familiar; educación escolar; diálogo de saberes; incertidumbre del saber.

¹Este artículo es parte del proyecto FONDECYT N°1181314 “Diálogo de saberes educativos mapuche y escolar: construcción de una base epistémica intercultural de conocimientos” y Proyecto FONDEF ID 16110350 “Modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena”.

Recibido: 12-04-2018 ● Aceptado: 12-06-2018

Social and cultural knowledge for school education in the Mapuche context

Abstract

This article presents Mapuche social and cultural knowledge. She considers it a question of knowing why parents act, think and feel about what is proposed as a dialogue of knowledge between Mapuche education and school education. The methodology is qualitative. The results show educational contents in the process of socialization of the person. It is argued that the Chilean educational system denies the epistemic basis of Mapuche knowledge. It is concluded that the social construction of Mapuche knowledge presents uncertainties and needs more inquiries that provide greater understanding and explanation.

Keywords: family education; school education; knowledge dialogue; uncertainty of knowledge.

1. INTRODUCCIÓN

Los conocimientos sociales y culturales, a la base de la educación mapuche, han sido construidos por las colectividades históricas del pueblo mapuche (SCHNAPPER, 1998; QUILAQUEO, 2012; QUILAQUEO y QUINTRIQUEO, 2017); primero influenciado por la relación con los Incas en el norte de Chile, antes de 1535; seguidamente, por los conquistadores de la Corona española, desde 1535 hasta 1810; y por último, con la creación del Estado-nación chileno, mediante la escolarización (BENGOA, 1985; QUILAQUEO, QUINTRIQUEO y TORRES, 2016). Desde entonces, la educación que la familia mapuche entrega a sus hijos posee elementos educativos de la matriz cultural incaica, española y de la educación escolar chilena. Lo que lleva a plantear que la actual matriz cultural de los

conocimientos educativos entregados por la familia mapuche es intercultural. Puesto que se impone, consciente o inconscientemente, la pedagogía escolar recibida por los padres de familia en la escuela, frente a los métodos de la educación propia (QUILAQUEO y QUINTRIQUEO, 2017).

El problema que aborda este trabajo es el conocimiento de prácticas sociales y culturales propias de la familia mapuche que pueden contribuir a contextualizar la educación de los niños y jóvenes, desde un enfoque de educación escolar contextualizado. El objetivo es analizar contenidos de las dimensiones espiritual, social y recreativa, desde la organización social y cultural de la comunidad, para la educación escolar entregada en los nuevos contextos de vida de la familia². Puesto que, el cambio a nuevos contextos de vida, significó la asimilación de sus miembros como población chilena y la pérdida progresiva de la educación propia a cambio de la escolarización monolingüe del español (BENGOA, 1985; QUILAQUEO y TORRES, 2013; QUILAQUEO, QUINTRIQUEO, RIQUELME, LONCON, 2016).

2. MARCO TEÓRICO

Las epistemes producidas en la construcción social del conocimiento educativo mapuche, analizadas como saberes educativos,

²Los mapuches habitan territorios de Chile y Argentina. En Argentina, en comunidades de las provincias de Buenos Aires, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut y en los centros urbanos (Valdeverde, 2013). En Chile, se reconocen en identidades territoriales Pikunche (gente del Norte), Williche (gente del sur), Pewenche (gente de la cordillera), Nagche (gente del valle) y Lafkenche (gente de la costa) en la región Macro Centro Sur y en los centros urbanos (INE, 2003; QUILAQUEO, 2007).

se sustentan en la indagación con los mismos padres de familia, considerados *kimche* (sabio). Puesto que, se analizan simultáneamente como objeto y sujeto de sus saberes y relaciones sociales, con el fin de explicar las conductas colectivas relacionadas con dichos saberes a partir de la memoria social (HALBWACHS, 1970; SABOURIN, 1997; QUILAQUEO, 2007 y 2012; MONTESPERELLI, 2004). Sin embargo, desde el punto de vista de los padres de familia, ellos encuentran actualmente en la memoria familiar, denomina *kuifakezugu*, los saberes educativos por fragmentos y que cada uno utiliza de acuerdo con el tipo de conocimiento que necesita enseñar (QUILAQUEO, QUINTRIQUEO, RIQUELME, LONCON, 2016). Es decir, la memoria se vuelve colectiva e intersubjetiva al ser compartida, ya que va más allá de su objetivación (BERGER & LUCKMAN, 1995; MONTESPERELLI, 2004).

Sin embargo, en el contexto escolar, como crítica epistemológica (VAN HAECHT, 1999; LAHIRE, 2008), se observa la desigualdad de oportunidades para incorporar el conocimiento mapuche al currículum escolar, en relación a los contenidos sociales y culturales no indígenas, puesto que se ven confinados a la vida intrafamiliar e intracomunitaria. Es decir, una desigualdad que se presenta no solo en el medio escolar, sino que también se extiende a las oportunidades de participación en actividades laborales, culturales y sociales del país (QUILAQUEO y TORRES, 2012). Esto es el resultado del desconocimiento, en el medio escolar y social, de los conocimientos mapuches por parte de los no mapuches, para interactuar con ambos conocimientos. Entonces, para analizar el

conocimiento educativo mapuche es necesario una crítica epistemológica que cuestione los mecanismos de control de la epistemología monocultural de la escuela, con el objeto de develar las posiciones coloniales en base al saber hegemónico occidental (MIGNOLO, 2007; CASTRO-GÓMEZ y GROSFUGUEL, 2007; WALSH, 2010). Para ello, según los *kimche*, es vital considerar las concepciones Humanas, Sociales, Culturales y de la Naturaleza, para construir conocimiento en el contexto familiar mapuche (QUILAQUEO y QUINTRIQUEO, 2017). Puesto que, los conocimientos se construyen a partir de una relación sujeto-objeto articulados culturalmente con la espiritualidad como una de las principales dimensiones del conocimiento social y cultural mapuche (QUINTRIQUEO y CÁRDENAS, 2010; QUILAQUEO, 2012; QUILAQUEO y QUINTRIQUEO, 2017). Desde esta perspectiva, es necesario estudiar la relación de dominación social y cultural que impone la educación escolar en contexto indígena, porque permite descubrir el conocimiento con un fuerte vínculo a la relación persona-naturaleza-espiritualidad. Es decir, son condiciones históricas que pueden transformarse en desigualdad social y cultural (QUILAQUEO y TORRES, 2013).

En consecuencia, el desafío para responder a la problemática planteada considera la necesidad de revelar un marco de referencia que responda a la cuestión de saber por qué los padres de familia mapuche actúan, piensan y sienten, sobre lo que se propone como diálogo de saberes, entre la educación mapuche y la educación escolar, desde la ecuación pasado incorporado + contexto de acción presente = prácticas

observables (LAHIRE, 2012). Donde las prácticas observables sobre pasado incorporado, se refiere a todo lo que el actor lleva a la escena de la acción, como el conjunto de experiencias adquiridas en forma de habilidades y disposiciones para actuar, sentir, pensar como aspecto vital y permanente. Es decir, las capacidades adquiridas en el proceso de socialización de la persona, o más claramente en las experiencias socializadoras al tener en cuenta los contextos de acción vividos que conllevan cambio, modificación y transformación sobre los actores.

En efecto, es la frecuentación de los diversos contextos de acción educativa familiar y escolar, lo que nos permite comprender como capacidades adquiridas en el contexto de acción precedente + contexto presente = prácticas observables. Esto significa que el contexto presente de la acción puede ser considerado como marco socializador de los actores. Cuando se trata de niños, se observa inmediatamente que los contextos de acción son también contextos de socialización, por lo tanto marcos donde se logran competencias, hábitos mentales y de comportamiento (LAHIRE, 2012; QUILAQUEO et al. 2016). Es decir, la frecuentación repetida de algunos contextos de acción tiene siempre consecuencias socializadoras sobre las personas.

Por otra parte, tomamos los conceptos de olvido del pasado y olvido de los contextos en relación a la memoria social mapuche (QUILAQUEO, 2012); considerando la perspectiva de los autores HALBWACHS (1970) y MONTESPERELLI (2004), puesto que nos permiten relacionar la memoria colectiva de los padres de familia con el concepto mapuche de *kuyfikezugu* (QUILAQUEO, 2007). Este concepto refiere al conocimiento social y cultural heredado para estudiar la acción

educativa mapuche y escolar, desde el diálogo de saberes que estaría subyacente en sus acciones (MONTESPERELLI, 2004; PÉREZ y ARGUETA, 2011). Puesto que, según LAHIRE (2012) para algunas teorías, a pesar de la evidencia empírica, es como si los actores fueran sin pasado, totalmente amnésico y completamente maleable como resultado de limitaciones que se encuentran en los diversos contextos de acción. Así, el diálogo de saberes entre el conocimiento escolar y el conocimiento educativo mapuche, se apoya en la memoria social de sabios mapuches (hombres y mujeres), sobre la formación impartida en la familia en el contexto social y cultural actual de la sociedad chilena (QUILAQUEO, 2012).

Actualmente se observa, en el medio rural, que las familias continúan entregando la formación mapuche a sus hijos paralelamente a la formación que entrega la escuela. Los *kimches* señalan que todavía es posible encontrar “prácticas educativas experimentadas entre las familias de las comunidades...” (QUILAQUEO y QUINTRIQUEO, 2017, p.15). Es decir, prácticas educativas que refieren a los aspectos cognoscitivos de la formación mapuche, orientada por una lógica propia (QUILAQUEO, 2013), como ejemplo de lo deseable de aprender y enseñar, porque permite dar sentido a los saberes propios y ajenos, como una de las principales fuentes de conocimiento (QUILAQUEO, 2013; QUINTRIQUEO, 2010).

3. METODOLOGÍA

La metodología de investigación se sustentó en el paradigma cualitativo (FLICK, 2004; BISHOP, 2011; DENZIN y LINCOLN,

2011), para indagar el conocimiento educativo sobre elementos sociales, culturales y de la naturaleza, expresado por los padres de familia mapuche sobre la formación de sus hijos (QUILAQUEO y QUINTRIQUEO, 2017). Es decir, se propone un enfoque que posiciona al sujeto y su contexto social como necesidad de comprensión e interpretación de los marcos de referencias propios del mundo de vida indígena (KUSCH, 1977; OLIVÉ, 2009).

La investigación se desarrolló en la región de La Araucanía. Los participantes fueron 39 padres de familia *kimche*, 17 hombres y 22 mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 45 y 85 años. De ellos, 16 agricultores, 15 dueñas de casa, 5 autoridades tradicionales y 3 tejedoras. Fueron considerados en la muestra porque son poseedores de una memoria social en las que están representadas las prácticas socioculturales como prácticas epistémicas (PAREDES, 2014) que permiten revelar los contenidos educativos mapuches. El instrumento utilizado para recolectar la información fue la entrevista semiestructurada, donde cada entrevista duró aproximadamente entre 40 y 60 minutos. El análisis se realizó desde la Teoría Fundamentada, lo que permitió abordar, de forma rigurosa y sistemática, los datos empíricos, con el propósito de construir nuevos cuerpos teóricos (STRAUSS y CORBIN, 2002; FLICK, 2004). En la codificación, mediante el software Atlas.ti 5 (MUÑOZ, 2001), se consideraron dos etapas: la primera fue de inmersión en los datos y develar así lo implícito de los argumentos de los *kimches*; la segunda etapa fue la comparación de las categorías, en la saturación de contenidos y en la triangulación de los conocimientos de los *kimches* por áreas territoriales, con el propósito de identificar y diferenciar cada entrevista.

4. RESULTADOS

Los resultados de la categoría prácticas sociales y culturales mapuche, refiere a actividades intrafamiliares, intracomunitarias e intercomunitarias que favorecen la participación, interacción e intercambio de conocimientos entre las familias. Así, se presentan actividades que responden a dimensiones espirituales, sociales y recreativas. Cada una de estas dimensiones y las prácticas sociales y culturales que engloban, aportalo siguiente a la familia: 1) fortalecer la espiritualidad (*gijatun*, *jejipun*); 2) afianzar vínculos familiares (*mafün*); 3) socializar conocimientos y experiencias de vida (*wixankontuwün*); 4) compartir y desarrollar actividades físicas (*palin*); y 5) apoyar ante el fallecimiento de un miembro de la comunidad (*eluwün*).

En la siguiente tabla se presenta la recurrencia y frecuencia de las prácticas socioculturales develadas.

Tabla N°1. Prácticas sociales y culturales mapuche

Código	Recurrencia	%
<i>Mafün</i>	39	23,5
<i>Gijatun</i>	37	22,3
<i>Wixankontuwün</i>	26	15,7
<i>Eluwün</i>	24	14,5
<i>Palin</i>	24	14,5
<i>Jejipun</i>	16	9,6
Total	166	100

Fuente: elaboración propia con apoyo del software Atlas.ti 5

(MUÑOZ, 2001)

El *mafün*, con la mayor recurrencia, se reconoce como la práctica ceremonial para formar una nueva familia. Se presenta con un 23,5% de frecuencia de uso en el discurso de los *kimches*. En el medio familiar, constituye un acto social y ceremonial para realizar un casamiento. Para ello, se configura un protocolo de formación que responde a una lógica de conocimiento propio, como se observa en el siguiente discurso de un *kimche*:

Yo escuchaba conversar sobre el tema del casamiento. A los hombres, si les gustaba una mujer de inmediato conversaban con los padres para llegar a un acuerdo y casarse con ella. También había otros tipos de casamientos. Por ejemplo, se robaba a la mujer. Claro que entre la pareja había un acuerdo de que iba a ser así y ponían una fecha para ser raptada. El hombre les informaba con anticipación a sus padres que iba a traer a una mujer en una fecha que le indicaba. Una vez que se raptaba a la mujer, la presentaba a sus padres. La mujer era bien recibida y aceptada. Después de un tiempo, se mandaba a un *werken*(mensajero) para avisar a los padres de la novia. Los padres exigían un pago por su hija, para que de esa manera la novia pasara a ser parte de la familia y entre las dos familias se llevaran bien. Una vez que el *werken* volvía a casa del novio, informaba sobre lo que le habían dicho, qué le habían pedido; por ejemplo dos caballos, una cierta cantidad de dinero. Luego el *werken* iba nuevamente a casa de la novia a informar que habían sido aceptados las dotes que habían pedido y los padres de la novia agradecían y ponían una fecha para que le llevaran su pedido y formalizar la boda. Llegaba el día se llevaba los caballos y el dinero. Primero, se adelantaba el *werken* para que informara que venían los novios y una vez que los padres de la novia estaban conformes recibían a los novios. Los atendían muy bien, se carneaba un caballo para los invitados” (K48M [47:47]).

En el argumento del *kimche* se identifica que el novio, para casarse, debe lograr un acuerdo formal con la familia de la novia. Esto se realiza por medio de una conversación directa del novio con los padres de la novia o con el apoyo de un *werken* (persona que tiene la capacidad de oratoria para officiar de mensajero). El acto de pedir la novia, es lo que simboliza la iniciación de una nueva familia, cumpliendo los requerimientos que los padres de la novia solicitan al novio, para concretar la celebración del matrimonio. Esto, es debido a que “El novio tenía que pagar caballos y lo que la familia de la novia pidiera” (K34L [36:36]). Aquí, el sentido de la retribución corresponde a una dimensión social y económica, que permite al novio presentarse frente a sus suegros como una persona respetuosa, responsable y capaz de constituir una nueva familia. Un *kimche* de Saavedra destaca que la retribución “se hace para que al joven lo respete el padre de la hija y su suegra. No es un pago, sino que es como un tema social para celebrar en familia, así es el *mafün*” (K49S [91:91]). Logrado el acuerdo con los padres, se desarrollan acciones educativas, en forma de consejos a los novios, con el propósito de orientar al nuevo matrimonio, para mantener una buena convivencia basada en el respeto. Por lo tanto, la práctica del *mafün* articula un rito basado en valores y conocimientos según las normas sociales validadas en el medio familiar y comunitario.

El *gijatun*, con una frecuencia de uso de 22,3%, corresponde a una práctica ceremonial, de carácter espiritual y socialvital, que permite expresar la gratitud del mapuche, a las fuerzas espirituales de la naturaleza (QUINTRIQUEO y QUILAQUEO, 2006). Al respecto,

una *kimche* de Xüf-Xüf señala: “Para mí es muy importante el *gijatun*, porque voy directamente con Dios, algunos se ponen de rodilla y ahí es cuando el corazón se abre y dicen padre, Dios ayúdame en esto, hazme más gente...” (K11X [79:79]). Simboliza a nivel individual, familiar y comunitario la posibilidad de ‘renovación espiritual’ y el conocimiento para formar a los niños y jóvenes. Asimismo, ayuda para enfrentar períodos de crisis (familiar y fenómenos naturales como un terremoto), lograr buena cosecha y crianza de los animales. Una *kimche* de Lumaco dice: “Cada familia pide por sus seres queridos, por sus animales, por los niños que están creciendo” (K35L [27:27]).

La participación constituye uno de los ejes de la educación familiar mapuche, al favorecer la socialización de saberes educativos propios, por medio de la interacción entre los familiares y amigos, puesto que se aconseja a los niños, niñas y jóvenes antes de asistir a la ceremonia. Además, se subraya la importancia de observar y escuchar. Al respecto, una *kimche* de Paliwepillán, de la comuna de Melipeuco, relata lo que vivió cuando era niña: “Los niños también tenían participación y hoy día aún hay participación de los niños en algunos *gijatunes*. Yo era pequeña en ese tiempo, pero siempre me llevaban a observar, no me dedicaba a jugar. Antes de ir me daban consejos para saber comportarme, me decían que tenía que estar al lado de mi madre, sin andar de pie de un lugar a otro y escuchando con mucha atención” (K49P [21:21]). Se observa en este discurso que se enseña durante la niñez las obligaciones y responsabilidad que ellos deberán asumir en la adultez para la celebración del *gijatun*.

El *wixankontuwün*, con una frecuencia de uso de 15,7%, es una actividad social realizada entre familiares para la transmisión de conocimientos y de aprendizajes asociados a las reglas protocolares del acto de visitarse. La acción de visitarse resulta clave para desarrollar las relaciones familiares y la formación de los hijos. Asimismo, las visitas constituyen un eje de interacción que moviliza a los sujetos en un territorio determinado, que en nuestro estudio es con propósitos educativos para los niños que participan del *wixankontuwün*. Una *kimche* recuerda que sus padres al visitarse con sus familiares:

(...) llevaban distintos temas de conversación. Además, regalos como carne de cordero o de cerdo, habas, trigo (...) Íbamos alrededor de 5 a 6 personas y llevábamos los caballos cargados de regalos. Allá conversaban de cómo estaba la comunidad de acá, las familias y las cosechas. Los visitantes tenían que contar la realidad de la comunidad sin mentiras, si es que estaban necesitados de algo. Allá, también los esperaban con asado, piñones y de vuelta traían alimentos que no había en este lugar. Las visitas duraban alrededor de 5 días” (K49P [23:32]).

En el discurso se identifican propósitos educativos para los niños, tales como conocer y reconocer a los familiares; compartir los bienes alimenticios; incluir a niños; construir un conocimiento experiencial en los niños y jóvenes sobre la familia, la comunidad, el territorio, la geografía y las formas de economía local; reflexionar y relatar la realidad que vive cada familia; solicitar la colaboración de los parientes si existían problemas sociales, culturales, espirituales y económicos, intercambiar ideas respecto de los saberes y conocimientos mapuches (para mayor información ver Quilaqueo et al. 2014). En los propósitos descritos, se observa que las visitas mantenían

la comunicación sobre las condiciones de vida de los grupos familiares; por ejemplo, conversar sobre sucesos naturales que ocurren en sus territorios. Es decir, existe un acuerdo y apoyo entre las familias, comparten y socializan sus conocimientos en relación a la educación que reciben sus hijos.

El *eluwün*, con una frecuencia de uso de 14,5%, refiere a una práctica ceremonial y espiritual, asociada a la acción de despedir a la persona que ha fallecido. En el argumento vital mapuche, la realización del *eluwün* constituye un momento para reflexionar sobre la vida de las personas y estrechar los vínculos entre los familiares y miembros de la comunidad. Un *kimche* de Millawin señala: “En el *eluwün*, los familiares de la persona fallecida dan a conocer cómo fue la vida del difunto, sea hombre o mujer. Conmemoran su vida, señalan cómo se ha comportado junto a su familia, dan a conocer cuántos hijos e hijas dejó; y todo el respeto que se debía tener por los hijos y la familia doliente (K48M [48:48]). En nuestro trabajo de campo hemos observado que durante el *eluwün* concurren un conjunto de discursos, por ejemplo el *wewpin* (discurso ceremonial), para conmemorar la participación del difunto en la comunidad; especialmente si fue autoridad tradicional. Se hace referencia al origen familiar y territorial de la persona, sus características actitudinales o se entrega información sobre la familia que formó. Así, los asistentes a la ceremonia van socializando los antecedentes de la persona, para que pueda ser recordada. Por otra parte, va acompañado de un marco de acción espiritual en el que se despide el alma del difunto. Una *kimche* de Lumaco señala: “...cuando muere alguien en la comunidad, hay una

persona especialmente formada que le da consejos al alma de esa persona, le pide que su alma se retire en paz, le pide que tenga un buen viaje, le dice que debe retirarse puesto que ha dejado todo lo terrenal...” (K35L [50:50]).

El *palin* (juego similar al hockey), con una frecuencia de uso de 14,5%, refiere a una práctica de los miembros de las comunidades en un encuentro de carácter social, recreativo y deportivo. Es un juego que contiene un conjunto de normas para su desarrollo, “Se juega con un *wiño* (bastón de juego) y con una pelota de madera o *pali*, en una cancha de cien metros de largo y participan 12 u 8 personas por equipo” (K53Ma [44:44]). La participación de los jugadores es concertada por los jefes de la comunidad, que acuerdan la fecha y lugar de juego, como relata un *kimche* de Saavedra: “En el *palin*, si un hombre es *ñizol* (jefe de la comunidad), debe ponerse de acuerdo con otro *ñizol*, ahí acordaban la fecha para realizar el *palin*. Uno de los *ñizol* decía que primero debía hablar con sus *palife* (entrenador del juego), para dar una respuesta. Este era el proceso de preparación del *palin*...” (K52S [28:28]). Es decir, se acuerdan los motivos y condiciones del encuentro; por ejemplo, fortalecer las relaciones familiares se incentivar el deporte entre los jóvenes. Por lo tanto, en el medio familiar, se reconoce como acto de socialización que favorece la participación de los miembros de la comunidad, por ejemplo, preparando comidas para compartir.

El *jejipun*, con una frecuencia de uso de 9,6%, corresponde a una práctica ceremonial espiritual, comprendida como la acción de

agradecer e invocar la ayuda de las fuerzas espirituales. En el medio familiar, es una práctica que permite mediar con los ‘espíritus cuidadores’ de la naturaleza y las personas. Al respecto una *kimche* de Xüf-Xüf expresa: “Yo le di gracias a mi Dios por la bendición de agua que mandó, porque esta agua que ha caído le hace bien a las siembras de papa, al poroto, a todo...” (K14X [34:34]). Es decir, se realiza a nivel individual, familiar y comunitario, para agradecer por el inicio de un nuevo día, por la lluvia en tiempos de sequía, ante eventos como un terremoto, al viajar o al iniciar un trabajo. Un *kimche* de Lumaco relata sobre su experiencia en el terremoto del año 1960:

“Recuerdo cuando ocurrió el terremoto de 1960, fue muy grande, tenía 5 años, no sabía qué significaban los movimientos de la tierra. Entonces, recuerdo que mi madre oraba en el patio de la casa. Al amanecer, las personas ya estaban de rodillas realizando rogativas. Pero, yo a esa edad no sabía lo que ellos estaban haciendo, observaba a mi madre que repetía muchas veces lo mismo ‘que pase el temblor, que pase el temblor’. Finalmente después de tanto hacer rogativas nos comenzamos a calmar...” (K35L [18:19]).

En consecuencia, el *jejipun* responde a una situación determinada con el propósito de recuperar el equilibrio de la vida, interrumpido por un evento natural o por necesidades sociales, culturales y espirituales. Sin embargo, se observa en los discursos de los *kimches* la doble inmersión cultural en que viven actualmente; por ejemplo cuando se refieren a Dios, ya que también participan de la religión cristiana.

5. DISCUSIÓN

El conocimiento educativo mapuche que contiene la actividad social y cultural de las familias, puede contribuir a contextualizar la educación de niños y jóvenes, desde una perspectiva de interculturalidad crítica (WALSH, 2010). Puesto que, la interculturalidad crítica es una herramienta teórica que permite comprender y elaborar proyectos educativos que apuntan a la transformación de las estructuras, de las instituciones y relaciones sociales, para la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. Sin embargo, se observa que el sistema escolar chileno está alineado a una estructura epistémica que, por una parte, ha negado la base epistémica de conocimiento educativo mapuche, dificultando sus prácticas educativas en el contexto escolar y, por otra parte, debilitando las en el contexto familiar (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). La debilidad, es el resultado de la influencia de la pedagogía escolar que los padres de familia utilizan en sus objetivos formativos de sus hijos para integrarse a la sociedad chilena. Esta característica de la educación familiar, también se observa en la incorporación de estudiantes de otros pueblos indígenas al sistema escolar (RAMÍREZ, 2001; QUINTRIQUEO y TORRES, 2013; WILDCAT, MCDONALD, IRBLBACHER-FOX y COULTHARD, 2014). En síntesis, se privilegia una epistemología “universalista” de base exclusivamente occidental (QUIJANO, 2000; WALSH, 2007), que en los hechos apunta a crear políticas de desarrollo social contrario al de las familias y comunidades de los pueblos indígenas (MIGNOLO, 2002; WALSH, 2010).

En particular, este es el modelo utilizado actualmente en el contexto social y cultural mapuche de la región de La Araucanía y en general entre los pueblos indígenas de América Latina. Sin embargo, se contraponen con la generación de conocimientos educativos propios de las familias y comunidades (GASCHÉ, 2005; QUINTRIQUEO y CÁRDENAS, 2010; COSME SOLANO y ZEVALLOS SOLIS, 2017). Puesto que, las matrices culturales de los pueblos indígenas tienen en común, hoy día, además de la episteme escolar, la episteme de la relación persona-naturaleza-espiritualidad, que en la práctica educativa escolar crea la distancia epistemológica entre el conocimiento escolar y el conocimiento educativo mapuche (QUILAQUEO, 2012; QUINTRIQUEO y TORRES, 2012; QUILAQUEO, 2013; IRLBACHER-FOX, 2014; SIMPSON, 2014).

Si bien, la base de conocimiento de los marcos sociales y culturales, que orientó la educación familiar mapuche, en tiempos pretéritos, se construía principalmente en relación directa con el medio natural y espiritual, sin embargo, actualmente también incorpora el saber escolar (SMITH, 2011; QUILAQUEO y QUNTRIQUEO, 2017). Es decir, que la perspectiva de aprendizaje-enseñanza en el medio familiar es contextualizada y descontextualizada en el medio escolar, porque se aprende en aulas y laboratorios (BARNHARDT y KAWAGLEY, 2005; CONNEL, 2006; QUILAQUEO, 2007). Ahora, desde la perspectiva mapuche el conocimiento entregado por la familia es contextual y práctico, porque permite al aprendiz relacionar sus saberes y evaluarlos cotidianamente en su entorno social. Así, el conocimiento educativo es una construcción social reconocida como

práctica observable, controlada por el contexto social, en relación directa con la naturaleza y la espiritualidad (QUINTRIQUEO y TORRES, 2012; QUILAQUEO, 2013; QUILAQUEO y QUINTRIQUEO, 2017). Sin embargo, desde el contexto occidental “la escuela acalla activamente a los estudiantes a través de ignorar sus historias, de encuadrarlos dentro de clases con expectativas mínimas y de negarse a proporcionarles conocimientos relevantes para ellos” (GIROUX y MCLAREN, 2007, p. 81). Además, la enseñanza-aprendizaje de la escuela no se realiza desde una relación de diálogo de saberes entre el que enseña y el que aprende. De esta forma se desestima, en el caso de escuelas situadas en contexto mapuche, la construcción de conocimientos sobre prácticas sociales y culturales considerando el principio de respeto a la persona-naturaleza-espiritualidad y la memoria social de la familia como base de toda construcción de conocimiento.

No obstante, se observa que desde la memoria social de los padres de familia, particularmente los *kimches*, se considera los cambios y adaptaciones que comprometen, por una parte, las relaciones de dominación establecidas por las instituciones estatales, principalmente la escuela (QUILAQUEO, QUINTRIQUEO y CÁRDENAS, 2005; POBLETE, 2009) y, por otra parte, considera la acción evangelizadora de la Iglesia Católica y la Iglesia Anglicana (NOGGLER, 1982). En efecto, el Estado chileno y la Iglesia Católica, desde el Siglo XVIII, y la Iglesia Anglicana, desde comienzos del Siglo XIX, crearon la escuela monocultural apoyada en métodos de evangelización y la educación monolingüe del español, sin considerar

los saberes sociales y culturales mapuche (HANISCH, 1974; FLORES y AZÓCAR, 2006; MARIMÁN, 2007). Esto constituyó uno de los procedimientos más efectivos de asimilación de los niños y jóvenes a la sociedad chilena. Puesto que, impulsó la emigración de la mayor parte de la población mapuche al medio urbano (INE, 2008), provocando el abandono progresivo de la educación mapuche y las prácticas culturales comunitarias.

CONCLUSIÓN

Para el caso del estudio de la educación mapuche, que entregan las familias, se observa el reto de revelar marcos de referencias que respondan a la cuestión de saber por qué los padres de familia actúan, piensan y sienten considerando el pasado incorporado y el contexto de acción presente que da como resultado las prácticas educativas observables reconocidas como prácticas experimentadas. Desde el análisis de los resultados, sobre prácticas sociales y culturales mapuche, surge la hipótesis de la existencia de un diálogo de saberes, implícito y explícito, de los niños, jóvenes y adultos, entre el saber educativo mapuche y el saber escolar. Esto se apoya en lo que planteamos como diálogo de saberes, entre los conocimientos adquiridos desde la memoria social mapuche y los conocimientos adquiridos en el contexto escolar. Asimismo, plantea un desafío epistémico para estudiar las prácticas educativas observables tanto en el medio familiar-comunitario como en el medio escolar de los estudiantes de origen mapuche. Lo que lleva también, a comprender

que la construcción de conocimiento, particularmente el conocimiento educativo, entre las generaciones mapuches de los distintos contextos territoriales, presenta incertidumbres ante los objetivos pedagógicos de la escuela que no contextualizan la enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, los conocimientos sociales y culturales para una educación escolar, situada en contexto mapuche, presenta incertidumbres en comparación a la construcción realizada por las colectividades históricas del pueblo mapuche. Puesto que, el sistema escolar no logra incorporar las epistemes de conocimiento educativo mapuche al currículum escolar. Aunque existe la propuesta de educación intercultural, su implementación no cuenta con contenido epistémico mapuche (ver programa PEIB, MINEDUC, 2005). Sin embargo, se observa que la mayoría de los mapuches unilateralmente pueden considerarse interculturales en relación a las actividades sociales y culturales de sus comunidades y de la sociedad chilena. Finalmente, constatamos que el problema abordado en este artículo necesita más indagaciones para aportar mayor comprensión y explicación en la contextualización de la educación de niños y jóvenes, de las escuelas situadas en contexto indígena.

REFERENCIAS

- BARNHARDT, Ray and KAWAGLEY, Angayuqaq. 2005. "Indigenous knowledge systems and Alaska native ways of knowing". **Anthropology and Education Quarterly**, 36(1): 8-23.

- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. 2002. **La Construcción Social de la Realidad**. Amorrortu Editores, Madrid (España).
- BISHOP, Russell. 2011. "Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa maorí en la creación del conocimiento". In DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna (Comps.). **El campo de la investigación cualitativa**. Gedisa, Barcelona (España).
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón (Editores). 2007. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Siglo del Hombre Editores, Bogotá (Colombia).
- CONNEL, Raewyn. 2006. "Conocimiento indígena y poder global: lecciones de los debates africanos". **Nómadas**, 25: 86-97.
- COSME SOLANO, Lida Maribel y ZEVALLOS SOLIS, Liliam Carola. 2017. Estrategia didáctica Isis Kori Wayra para el diálogo intercultural. **Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, vol. 33, núm. 84: 725-758.
- DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna. 2011. **El campo de la investigación cualitativa**. Gedisa. Barcelona (España).
- FLICK, Uwe. 2004. **Introducción a la investigación cualitativa**. Ediciones Morata, S. L. Madrid (España).
- FLORES, Jaimey AZÓCAR, Alfonso. 2006. "Fotografía de capuchinos y anglicanos a principios del siglo XX: la escuela como instrumento de cristianización y chilenización". **Memoria Americana**, 14: 75-87.
- GASCHÉ, Jorge. 2001. "El reto de una educación indígena amazónica". **Cultura y Educación**, Vol. 13: 59-72.
- GIROUX, Henry y MACLAREN, Peter. 2007. **Sociedad, cultura y educación**. Editorial Miño y Dávila Buenos Aires (Argentina).
- HALBWACHS, Maurice. 1970. **Morphologie sociale**. Paris (Francia): Armand Colin.
- HANISCH, Walter. 1974. **Historia de la Compañía de Jesús en Chile**. Edit. Francisco de Aguirre. Santiago (Chile).

- IRLBACHER-FOX, Stephanie. 2014. "Traditional knowledge, co-existence and co-resistance". **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, 3(3), 145-158.
- INE (Instituto Nacional de Estadísticas). 2008. **Enfoque estadístico–Pueblos Indígenas**. Boletín del Instituto Nacional de Estadísticas, Instituto Nacional de Estadísticas. Santiago (Chile).
- KUSCH, Rodolfo. 1977. **El pensamiento indígena y popular en América**. Hachette. Buenos Aires (Argentina).
- LAHIRE, Bernard. 2008. "Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social". In: TentiFanfani, Emilio. (compilador), **Nuevos temas en la agenda de la política educativa**. Siglo XXI editores. Buenos Aires (Argentina).
- LAHIRE, Bernard. 2012. **Monde Pluriel. Penser l'unité des sciences sociales**. Editions du Seuil Paris (Francia).
- MARIMÁN, Pablo. 2007. "La Misión de Kepe: conquista y evangelización". In Menard, André y PAVEZ, Jorge (Eds.), **Mapuche y anglicanos** Santiago (Chile): Ocho Libros, pp. 137-144.
- MARTÍNEZ, Miguel. 2006. "Conocimiento científico general y conocimiento ordinario". **Cinta de Moebio**, 27: 1-10.
- MIGNOLO, Walter. 2007. "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto". In CASTRO-GÓMEZ Santiago y GROSFUGUEL, Ramón, 2007. **El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Castro-Gómez yGrosfoguel. Siglo del Hombre Editores, Bogotá (Colombia).
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). 2005. **Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe**. Gobierno de Chile, Santiago,(Chile).
- MONTESPERELLI, Paolo. 2004. **Sociología de la memoria**. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires (Argentina).
- MUÑOZ, Juan. 2001. **Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti**. 5 Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona (España).

- NOGGLER, Albert. 1982. **Cuatrocientos años de Misión entre los Araucanos**. Editorial San Francisco, Padre Las Casas, Temuco (Chile).
- OLIVÉ, León. 2009. “Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica”. In Olivé, León et al., **Pluralismo Epistemológico**. Muela del Diablo, La Paz (Bolivia): 191-218.
- PAREDES, Juan. 2014. “Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social”, **Revista de Estudios Sociales** N° 48, pp. 125-138.
- POBLETE, María. 2009. “Prácticas educativas misionales franciscanas, creación de escuelas en territorio mapuche y significado de la educación para los Mapuche-Huilliche del siglo XVIII”. **Espacio Regional**, Vol. 2 N° 6: 23-33.
- QUIJANO, Anibal. 2000. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. In Lander, Edgardo (Ed.), **Colonialidad del saber y eurocentrismo**, Buenos Aires (Argentina): 201-246.
- QUILAQUEO, Daniel. 2007. “Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural”. **Educación en revista**, N° 29: 223-239.
- QUILAQUEO, Daniel, QUINTRIQUEO, S. y CÁRDENAS, Prosperino. 2005. **Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche**. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Frasis editores, Santiago (Chile).
- QUILAQUEO, Daniel. 2012. “Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches”. **Atenea**, 505, pp. 79-102.
- QUILAQUEO, Daniel. 2013. « Les savoirs éducatifs mapuches. Des défis pour les enseignants ». In Maheux, Gisèle et Gauthier, Roberto. (Eds.). **La formation des enseignants inuit et des premières nations. Problématiques et pistes d’action**, Université du Québec, Québec (Canada): pp.107-124.

- QUILAQUEO, Daniel. 2015. « Tradition éducative mapuche : action du kimeltuwün depuis la perspective des kimches ». In **Les mapuche à la mode. Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà**. L'Harmattan, Paris (Francia): pp. 123-139
- QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO, Segundo; RIQUELME, Enrique y LONCON, Elisa. 2016. "Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía: ¿doble racionalidad educativa?". **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.162: 1050-1070.
- QUILAQUEO, Daniel y TORRES, Héctor. 2012. "Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas". **ALPHA**, 37: 285-300.
- QUILAQUEO, Daniel, QUINTRIQUEO, Segundo, TORRES, Héctor y MUÑOZ, Gerardo. 2014. "Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural". **Chungara. Revista de Antropología Chilena**, volumen 46, número 2: 271-283.
- QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO Segundo; TORRES, Héctor. 2016. "Características epistémicas de los métodos educativos mapuche". **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 18(1): 153-165.
- QUILAQUEO, Daniel y QUINTRIQUEO, Segundo. 2017. **Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa**. Ediciones Universidad Católica de Temuco, Temuco (Chile).
- QUINTRIQUEO, Segundo y TORRES, Héctor. 2012. "Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche". **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 14(1): 15-31.
- QUINTRIQUEO, Segundo y TORRES, Héctor. 2013. "Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar". **Estudios Pedagógicos**, XXXIX(1): 199-216.
- QUINTRIQUEO, Segundo. 2010. **Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche**. LOM Editores, Santiago (Chile).

- QUINTRIQUEO, Segundo y CÁRDENAS, Prosperino. 2010. "Educación Intercultural en contextos mapuches. Articulación entre el conocimiento mapuche y el occidental en el ámbito de las ciencias". In Quilaqueo, Daniel, Fernández, César y Quintriqueo, Segundo (eds.), **Interculturalidad en contexto mapuche**. Educo, Neuquén (Argentina): 91-128.
- RAMÍREZ, Ángel. 2001. "Problemas teóricos del conocimiento indígena, presupuestos e inquietudes epistemológicas de base". **Revista Yachaikuna**, N° 1, marzo : 4-15.
- SABOURIN, Paul. 1997. « Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs ». **Sociologie et sociétés**, Québec, (Canadá), vol. XXIX, N° 2 : 139-161.
- SCHNAPPER, Dominique. 1998. **La relation à l'autre. Au coeur de la pensée sociologique**. Edition Gallimard, Paris (Francia).
- SIMPSON, Leanne. 2014. "Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation". **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, 3(3): 1-25.
- SMITH, Linda. 2011. "Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre". In DENZIN, Norman y LINCOLN, Yvonna (Comps.), **El campo de la investigación cualitativa**, Editorial Gedisa S.A., Barcelona (España).
- STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliette. 2002. **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada**. Universidad de Antioquia, Antioquía (Colombia).
- VALVERDE, Sebastian. 2013. "De la invisibilización a la construcción como sujetos sociales: el pueblo indígena Mapuche y sus movimientos en Patagonia, Argentina". **Anuario Antropológico**, 1: 139-166.
- VAN HAECHT, Anne. 1999. **La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación**. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires (Argentina).

- WALSH, Catherine. 2007. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas**, 26: 102-113.
- WALSH, Catherine. 2010. “Interculturalidad crítica y educación intercultural”. In VIAÑA, J., TAPIA, L. y WALSH, C. (Eds.), **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz (Bolivia): 75-96.
- WILDCAT, Matthew; MCDONALD, Mande; IRLBACHER-FOX, S. and COULTHARD, G. 2014. “Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization”. **Decolonization: Indigeneity, Education & Society**, 3(3): 1-15.



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 34, N° 87, 2018

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve